

現場体験活動は教員志望者の 実践力を涵養するのか

——学校インターンシップのもつ「効果」について考える——

原 清 治

1. 教職につくかどうかを迷う学生たち

「先生、私は教師に向いていると思われますか？」最近、研究室を訪ねる大学生にこうした問いかけをされる機会が増えてきた。これまでも、進路選択に迷う学生は少なくなかった。しかし、上のような問いをぶつけられることはほとんどなかったといっていだろう。今の学生は、自分の適性とは何なのか、実際に教壇に立つ姿を想像して、不安や迷いを抱えているように見受けられる。それを学生の個人の問題と一笑に付してしまうのは果たして正しいのだろうか。まず、教職につくかどうかを迷う学生の背景にあるものは何かについて考えてみたい。

「学校が楽しくない」という子どもたちからの声は、最近では珍しいことではなくなりつつある。その理由として、「いじめ」や「不登校」、「学級崩壊」、「学力低下」などの学校の病理現象がある。こうした問題の背景として、もっとも大きく論じられているのが、学校や子どもたちの変化である。この問題に注目するとき、視野に入れておかなければならない論点は2点ある。

第1に、そもそも子どもは社会の変化にともなって変わるものであり、もう少し限定的に言えば、最近では子どもたちをとりまく「家庭」や「学校」という主要な要素が変化することによって、必然的に子どもたちも変わらざるを得ない状況となっていることである。

第2は、子どもたちの変化という場合、変化した子どもとは、どのような子を指すのかという点である。それは社会や大人の目から見た場合に、自分たちとは明らかに容姿や価値観が異質な子どものことであり、これまでの学校においてはみられなかった理解や解釈ができない子どもたちの増加である。

教職を目指そうとする学生に「ためらい」を生じさせているのは、そうした社会変化による学校の実態や子ども理解への不安があるのかもしれない。

2. 若者の職業的社会化という視点

学校から職業への移行（トランジション）をどのように円滑に進めるのかは先進諸国共通の課題として論じられている。例えば、この移行が思うように進まなかったために正規雇用での職を得ることができずに、フリーターやニートといった「使い捨てられる」状況へ転落する若者が増加している実態などはその典型例であろう。とくに職業への移行直前にどのような学校に属し、どのような学業成績を修めているのかは、その後の就業状態や彼らの「使い捨てられ」観に大きな影響を与えていることは先行研究からも明らかである（拙稿『『使い捨てられる若者』の排出過程に関する実証的研究—人的資本から教育資本へ』『佛教大学教育学部学会紀要第7号』2008）。

こうしたトランジションをめぐる問題は、なにも2000年前後に突如発生したものではない。若者の職業的社会化を規定する社会構造をとらえる研究は1980年ごろからみられはじめた。例えば、ウインドルフとウッド（Windolf, P & Woods, 1988）は、イギリスとドイツの企業人事調査から労働市場の形態を4つの枠組みでとらえることを提案した（図1参照）。

図1の縦軸は職位の遂行に高度の学歴や資格を必要とするか（第1次労働市場）、しないか（第2次労働市場）を分ける軸であり、横軸は職位が組織外部から補充され

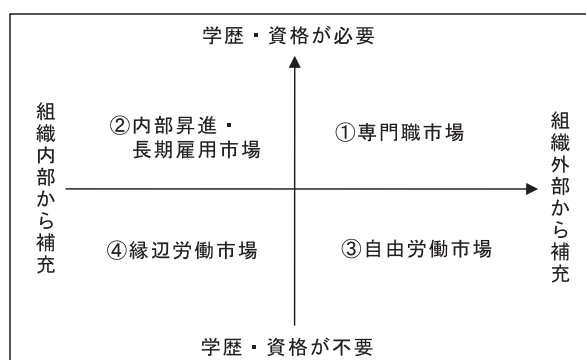


図1 労働市場の枠組み

（資料）岩木秀夫「学校から職業への移行」矢島正見・耳塚寛明
『変わる若者と職業世界』学文社、2001 p.6 より作成

るか（外部労働市場）、組織内部から補充されるか（内部労働市場）を分ける軸である。

岩木秀夫(2001)はウインドフルとウッドの研究から 70 年代の英独の共通の傾向として、内部労働市場のウエイトの増加と学歴主義化の進展、すなわち、②の内部昇進・長期雇用市場へ労働市場の枠組みが変化したことを指摘している¹⁾。学校卒業後に職場と学校での二重生活を送り、その後、専門労働者資格と学校の修了書を同時に取得後に社会に出る「デュアルシステム」²⁾は内部昇進、長期雇用市場の典型といえよう。

学校から職業への移行期において、将来志向している職業集団に飛び込み、就業訓練をおこなうことの意義は、労働市場の枠組みが変化し始めた日本の現状にも符合し、教職における現場体験活動の取り組みがもつ「効果」を計量的に測定しようとする本稿の目的もそこにある。

さて、これまでの大学における教員養成を概観してみると、それは講義を中心とした理論的なプロセスが専らであり、現場での実践活動はわずか数週間におこなわれる教育実習のみであった。しかし、1997 年に当時の文部省（現：文部科学省）による「教育改革プログラム」によって、教員養成のカリキュラムにボランティア活動などの教育実践を導入し、大学生のボランティア活動を普及・奨励することが提言された³⁾。その背景には、着任時から「即戦力」として学校現場で働くことができる教員育成が目指されたことにある。これは 1999 年の教育職員養成審議会第三次答申『養成と採用・研修との連携の円滑化について』においても反映された。大学での教員養成カリキュラムのなかに「教員を希望する学生が日常的に学校現場を体験できるような学校の受け入れ態勢を整備する」ことが求められる⁴⁾ようになり、教師を養成するプロセスに現場での教育活動に参加する取り組みの必要性が高まったのである。

1) 岩木秀夫「学校から職業への移行」矢島正見・耳塚寛明『変わる若者と職業世界』学文社、2001、p.6

2) デュアルシステムとはドイツで実施されている企業現場または職業訓練所での実地訓練と職業学校での理論学習を並行しておこなうものであり、学校と企業の密接な協力の上に成立している。参加期間は通常 3 年間であり、企業現場または職業訓練所における実習（週 2 日）と、職業学校での理論的知識及び一般教養科目の学習（週 3 日）が並行しておこなわれることが一般的である。修了試験に合格することによって、業種ごとの資格を取得することができる。この精度の対象となる職種は 356 業種であり、ほぼすべての経済活動を網羅しているとされている。（労働政策研究・研修機構『諸外国の若者就業支援政策の展開—ドイツとアメリカを中心に』2004（<http://www.jil.go.jp/institute/reports/2004/documents/001.pdf> 2008.12.13 アクセス））

3) 文部省「『教育改革プログラム』について」1997（http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/09/01/970104.htm 2008.12.14 アクセス）

4) 教育職員養成審議会「養成と採用・研修との連携の円滑化について」1999（http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/12/yousei/toushin/991201.htm 2008.12.14 アクセス）

3. 学校現場でのインターンシップが求められてきた背景

役割の多様化した学校の実態や、大人から「異質」と映る子どもたちを理解するため、教員養成課程をもつ大学を中心に教職を志す学生を学校現場に参画させる取り組みが数多く行われるようになってきている。「学校インターンシップ」などの現場体験活動が、近年急速に広がりを見せた理由は大きく分けて3つあると指摘されている。

ひとつめに学生から学校現場での体験を望む声が大きくなってきたことである。先生という仕事は、たとえ新任1年目であっても担任をもつことが少なくない。大学卒業後、すぐに30～40人の子どもたちと向き合わなければならない。これは医師や看護師など他の専門職ではほとんど見られない、教師独特の特徴といえる。例えば、医師は免許を取得した後の数年間は研修医（インターン）として他の医師からの指導を受けながら研修する期間があり、実際に医師として独り立ちするまでにしかるべき猶予を設けられることが一般的である。しかし、教師は1年目の新人、10年目の中堅、20年目の熟練であっても、子どもたちにとっては同じ「先生」である。採用された途端に学級運営や授業を一人で行わなければならないために、「先生になったときに苦労しないように、学生の頃から学校現場がどうなっているのか知りたい」と訴える学生が増加したのである。

2つめに、学校現場からの要請がある。首都圏や近畿圏などの都心部を中心に「ティーチング・アシスタント」や「学習支援員」などの子どもたちの学習をサポートする役割を担う学生が多くなっている。これは子どもたちの学力低下の問題との関連が大きいといえよう。「ゆとり教育」路線に沿った学習指導要領の改訂によって、指導内容が厳選され、授業時間も削減された。これは、子どもたちの立場からいえば「教科書は薄くなったけれど、よけいに勉強がわかりにくくなった」感がぬぐえず、学習の定着が困難になったと考えられる。

教育現場における大きな関心が「子どもたちの学力をいかに向上させるか」にシフトしつつある現状を鑑みると、放課後や土曜日に子どもたちに学習指導をしてもらえる人材がどうしても必要になってきたのである。国際比較においても忙しいことが明らかにされているわが国の教員が、土曜日等に学習指導をおこなうことは不可能であった。そのときに、積極的に現場から寄せられたのが「教員を目指す大学生」に手伝ってもらえないかという要請だったのである。

3つめには、教育委員会の即戦力となる教員を採用したいという意図がある。そのためには、学生を実際に学校現場へ入れ、大学の授業では知ることのできない教育現

場の最前線をみせる必要に迫られたのである。前述したように、教師という仕事は新人であっても授業を行い、学級運営をし、保護者との関係を築かなければならない。したがって、採用した後に研修などで必須のスキルを磨くよりも、採用直後から「待ったなし」でクラス運営や授業をすることができる人材を求める傾向にある。それに加えて、団塊世代の大量退職によって、各教育委員会はより良い人材を少しでも多く確保しなければならない現実がある。東京都の「東京教師養成塾」や京都市の「京都教師塾」などはその典型であり、前者は2004年から、後者は2006年から養成をはじめ、京都教師塾では毎年300人を超える塾生を入塾させている。この現象は、他の自治体にも波及しており、現在では滋賀県、埼玉県、神奈川県、堺市、京都府などでもその流れが急である。学校でのインターンシップが急速に広がった理由は、こうした要因が複合的に絡み合った結果とみるのが妥当であろう。

4. 現場体験活動とは何か

4-1. 現場体験活動の特徴

学校現場において、実際の子どもたちと多様なかかわりをもつことができる現場体験活動は、教育委員会や各大学によって名称が異なる。「学校インターンシップ」や、「教育体験実習」などと呼ばれるものから、「ボランティア」の延長に位置づけられるものまでさまざまである。

これらの共通点は、活動が長期にわたるものが多いことである。それは、期間が2～4週間と限定され、集中している教育実習とは異なり、半年から一年間、あるいはそれ以上の期間にわたって、週に一度ずつといった取り組みとして実施されることが一般的である。なかには運動会や文化祭などの学校行事にスポット的に入る活動もあるが、その数は決して多くない。したがって、子どもたちと長期的なかかわりをもつことになり、その成長を実感したり、時間をかけた現場指導の体系的なあり方を学ぶことが可能となる。

4-2. 学校での「ボランティア」と「インターンシップ」の違い

ボランティア活動は、1995年の阪神・淡路大震災において被災者に対する支援活動から注目されはじめたものであり、わが国における歴史は浅いといえる。新堀通也(1996)は、近年ボランティア活動が求められてきた背景について以下のように述べている⁵⁾。

5) 新堀通也『教育病理への挑戦』教育開発研究所, 1996, p. 157

もともとキリスト教的なボランティアの伝統はわが国には欠けていたといつてよいが、その代わりに村落共同体的、あるいは家族や親類など血縁共同体的な互助や共同作業が広く行われてきた。ところが最近、ムラやイエの実態と意識の崩壊によって、そうした無償の互助が行われにくくなったため、それに代わって公助の必要と公助への要求が大きくなった。

わが国において、これまで身体的・経済的に不利を抱える人々に対する支援の主体は家族や親類、隣人などであった。しかし、現在のように地域のつながりが薄れつつある社会状況では、そうした「互助」が困難となり、国や地方自治体など公的機関による支援の必要性が高まった。しかし、形式的、お役所的な公助だけでなく、支援される側からも「血の通った」「心のこもった」援助である互助の復活が期待されるようになった。新堀はボランティアが公助の補完だけでなく、互助の代替としての役割を期待されていると論じているのである⁶⁾。

こうした流れは教育の世界においても例外ではなかった。むしろ、ボランティア活動そのものに、「子どもの健全な社会性を育て、生きがいを感じさせる」といった教育的効果の高さを指摘する声もある。また、ボランティアの特徴は、活動を強制されずに自発的におこなう無償の行為とされてきたが、活動の広がりとともにその定義の見直しとそれに伴う新しい問題が派生している。例えば、ボランティア活動そのものが人物の履歴事項や社会活動の評価の対象とされるようになるにつれ、「ボランティアに参加したことを証明する書類を発行してほしい」といった要求が出されるようになったことから明らかである。就職や入試に有利だという理由でボランティアをするのは邪道であるという批判や、ボランティア活動には交通費や活動費など必要経費が発生するにもかかわらず、「無償」であるという定義への疑問を指摘する動きが見られはじめたのである⁷⁾。教育現場で子どもたちを支援するボランティア活動の問題点もまさにここにあるといえよう。本来ならば学校や子どもたちを支援するという目的のみで行われるべき活動が、教員採用試験に有利になるからといった本末転倒な動機に置き換える学生も少なくない。また、子どもたちと直に接する機会は与えられているが、あくまで学生が自主的に行う活動であるため、明確な目的は設定されていないことが多い。したがって、回数や期間などが不定期になりがちであり、学校によってはボランティア学生を若い「お手伝い」や「都合のよい労働力」とみなしているよ

6) 新堀通也『教育病理への挑戦』教育開発研究所、1996、pp. 157-158

7) 同上、pp. 158-159

うな取り組みもみられるのである。

それに対して、インターンシップは大学での授業科目に組み込まれていることも少なくなく、「教師の仕事とは何なのか、その全体像を把握する」や、「現在の学校での動静を知る」といった「使命」(ミッション)をもっているといわれる。そのため、活動の流れによっては授業やホームルームを実際に経験できたり、行事を通じて学級経営に参画したり、時には遊びを通して子どものいじめなどの教育相談に応じるといった教師の仕事全般に関わる活動が中心となることも多い。教育実習が教科指導中心であるのに対して、教科外指導もその重要な範疇となるのである。

学校現場は、インターンシップでもボランティアでも子どもたちにかかわるという意味においては貴重な「戦力」とみているものの、後者のほうがミッションに基づく一定の活動規範をもつため、「都合が悪いと休む」や「定期的に来ない」といった批判の声は聞かれにくい。以下、本論文では学校での現場体験活動をインターンシップに特化し、その教育的「効果」に焦点をあてて論を進めるが、結論を先に述べるとすれば、結果的には「自分たちの同僚になるかもしれない後輩」として「育てよう」という現場の意識と重なる体験活動となったとき、その効果は最大となるのである。

4-3. 現場体験活動の課題

学校現場と大学との連携による実践活動は、教員養成のあり方にも変化をもたらしている。そのキーワードは「実践的指導力」と「理論と実践の統合」であろう。佐藤学(2007)は日本で設置が進んでいる教職大学院⁸⁾が欧米の教員養成課程で取り組まれていた教員の専門職化のように教師教育の向上に寄与しない理由を以下のように指摘している⁹⁾。

教師教育の専門性の場合、三つの要素がアップグレードする必要があります。第一に一般教養。第二に教科専門。第三に教職専門。教職大学院などの設立趣旨では、第三の教職

8) 中央教育審議会において、学部段階での教員としての基礎的・基本的な資質能力を習得した学生の中から、さらに実践的指導力を備えた、新しい学校づくりの有力な一員となり得る新入教員の養成と現職教員を対象に、将来地域における指導的教員・学校管理者となる上で不可欠な確かな指導理論と実践力・応用力を備えた、スクールリーダーの養成、という2つの目的をもとに教職大学院が創設された。必要専任教員のうち、4割以上は実務家教員を配置することを義務付けている。

(中央教育審議会答申「教職大学院制度の創設」『今後の教員養成・免許制度の在り方について』http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/gijiroku/001/05120901/002-2.htm 2008.12.16 アクセス)

9) 佐藤学「教員養成に必要とされるグランド・デザイン」『BERD No. 10』2007, p. 6

専門の中の実務的な技能に関わる部分だけのアップグレードにならざるを得ません。特に教科内容に関する部分がすっぱり抜け落ちていて、子どもや学校の社会的コンテキストに関する科学的知識の重要性についても配慮されていません。

佐藤によれば、21世紀における学校教育への疑問の背景として、①高度知識社会に対応した教育ができていないこと、②子どもたちを取り巻く社会が複雑化していること、③教師の「教え方」が一斉授業といった旧来の伝統的な様式を抜け出していないことへの疑問が呈されている¹⁰⁾。こうした課題を解決するためには、単純に教職専門のような実務的な技能だけではなく、一般教養や教科専門に対する知識を向上させることが必要であり、換言すれば、実践力の養成ばかりに傾倒しつつある現行の教員養成課程の問題点はここにあるといえる。現場での実践をいかに大きな理論と符合させていくのか、教職における理論と実践を統合する研究の必要性が浮かびあがってくるのである。

また、多くの大学や教育委員会を中心として制度化された学校インターンシップなどの現場体験活動は年々その需要を増しており、それらに参加する学生数も増加の一途をたどっているが、現場体験活動そのものに対して課題を指摘する声も小さくない。高野和子(2005)は、大学・学校現場・教育委員会の3つの側面から現場体験活動の抱える課題を指摘している¹¹⁾。とくに活動に参加する学生の質を高める努力を大学、学校現場、教育委員会が連携して行わなければ、学校現場を混乱させる危険性があると警鐘を鳴らしている。たとえば、大学が学校現場に学生指導を丸投げしてしまうこと、学校現場が学生を安い労働力として都合よく利用することなどがこれにあたる。加えて、山村温路(2007)はインターンシップをおこなう学生に対して、受け入れる学校現場の側に準備が不足しており、活動に参加する学生に対して現場の教員に戸惑いが見られるといった指摘もされ始めたのである¹²⁾。

先行研究から、学校での現場体験活動は大学の教職課程とは別に長期間にわたって学校現場に携わることが可能な新たな仕組みとして積極的に実践されている一方で、そうした活動そのものに対して疑問が投げかけられていることがわかる。このように

10) 佐藤学「教員養成に必要とされるグランド・デザイン」『BERD No. 10』2007, p. 6

11) 高野和子「大学生の学校ボランティアをめぐる状況と課題」『教育 2005 年 8 月号』

12) 山村温路「学生ボランティアに参加する学生が抱える思い」関西大学大学院文学研究科院生協議会『千里山文学論集第 77 号』2007, pp. 181-195

評価が揺らぐ背景には、「学校インターンシップに参加した学生にどのような力が身についているのか」という視点に立ち、教員に必要な資質を学生がどのように獲得し、向上させているのかを評価する研究が、わが国においては僅少であることが指摘できる。

われわれ研究グループは、これまでに教育実習前後に学校インターンシップなどの現場体験活動をおこなうことでどのような効果をもたらすのかといった研究を進めてきた（拙稿「実践的教員養成のあり方に関する研究Ⅰ」『佛教大学教育学部論集第16号』2005、および「実践的教員養成のあり方に関する研究Ⅱ」『佛教大学教育学部論集第17号』2006）。本論文ではこれまでの知見を振り返り、学校インターンシップと教育実習がどのような関係にあるのかを概観し、その上で、学校インターンシップに参加する学生はどのような資質を備え、どのような「実践的指導力」が身につき、それが教員採用試験にどう影響を及ぼすのかについて分析をすすめてみたい。

5. 学校インターンシップの効果とは何か

5-1. 教育実習との違いは何か

これまで学校現場における唯一の実践的な取り組みとして実施されてきた教育実習の特徴は、「①大学の正規のカリキュラムとして（大学主導型）、②教育職員免許取得を前提に（免許所得型）、③大学最終学年次に（最終学年型）、④実質的な指導を実習校に一任しつつ（実習校一任型）、⑤2週間から4週間程度連続して行われる（短期

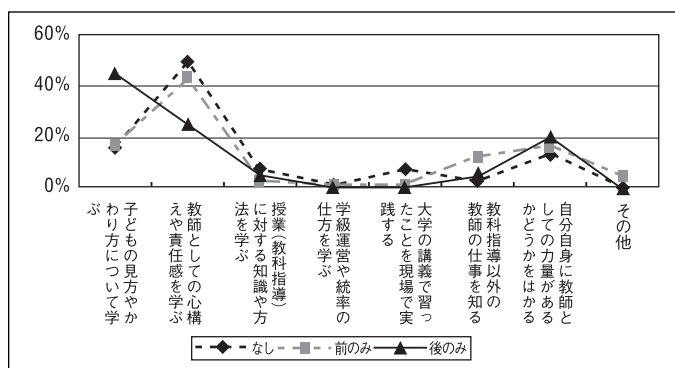


図2 教育実習の目的

（資料）原清治・芦原典子「実践的教員養成のあり方に関する研究Ⅱ」
『佛教大学教育学部論集第17号』2006 p.87

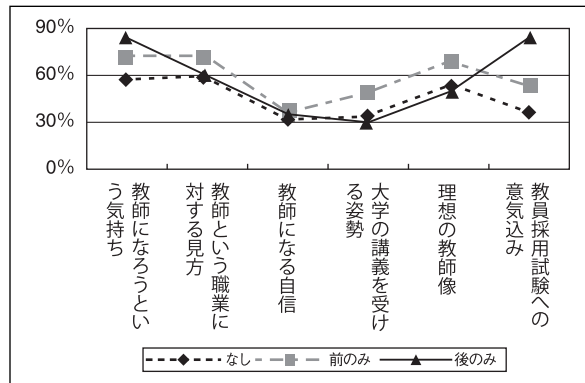


図3 教育実習前後の変化

(資料) 原清治・芦原典子「実践的教員養成のあり方に関する研究Ⅱ」
『佛教大学教育学部論集第17号』2006 p.88

集中型)」の5点だといわれており¹³⁾、それは学校インターンシップやボランティアとは本来異なる機能をもつ実践であると考えられている。ここでは活動期間や頻度の異なる教育実習とインターンシップの機能の差についてのデータをみてみたい。

図2および図3は2003年度に京都市内の4年制A大学の学生を対象に「教育実習とインターンシップに関する調査」を実施した結果である。調査では、教育実習の目的や実習前後の変化について、「教育実習のみ」(「なし」と表記)、「教育実習前にインターンシップを経験した」(「前のみ」と表記)、「教育実習後にインターンシップを経験した」(「後のみ」と表記)を比較している。

図からは「子どもの見方やかかわり方について学ぶ(なし:16.0%, 前のみ:16.9%, 後のみ45.0%)」と答えた学生ほど実習後にインターンシップをおこなっていることがわかる。逆に、「教師としての心構えや責任感を学ぶ(なし:50.0%, 前のみ:43.1%, 後のみ:25.0%)」と回答した学生ほど実習前にインターンシップをおこなっていることが明らかとなった。すなわち、実習後のインターンシップは、子どもに対する理解の視点をもちやすいのに対し、実習前のインターンシップは教師の教育活動に対して視点が向けられやすいという傾向を示すことがわかったのである。

また、教育実習前後の教職に対する意識の変化についてはどうだろうか。図3からは、教育実習前にインターンシップをおこなった学生は「教師という職業に対する見方(なし:59.2%, 前のみ:72.3%, 後のみ:60.0%)」や「理想の教師像(なし:

13) 佐久間亜紀「教育実習の多様化：動向と課題」『東京学芸大学紀要第一部門教育科学』Vol. 54, pp. 349-359

53.5%，前のみ：69.2%，後のみ：50.0%）」がよい方向に変化したと答える傾向にある。このように、実習前の現場体験活動と教育実習を組み合わせることによって、教師という職業に対する見方や考え方がプラスに転じる背景には、事前に現場を経験しておくことで、教員の動向やものの見方がある程度理解でき、授業を実際に受けもつことによって、教える側の苦労を現実的に即してより具体的に知ることができるからであると考えられる。

それに対して、教育実習後にインターンシップをおこなった学生は、「教師になろうという気持ち（なし：57.3%，前のみ：72.3%，後のみ：85.0%）」や「教員採用試験への意気込み（なし：35.7%，前のみ：53.9%，後のみ：85.0%）」をさらに強くする傾向がある。教育実習後にも現場体験活動を継続する学生のなかには、その理由として「教育実習によって、ぜひ先生になりたいという気持ち（アスピレーション）が強化されたから」とする声が大きいが、「現場の先生から、現場体験の継続を勧められたから」というものも少なくない。そのほとんどが教育実習を成功させた学生であることからみれば、現場から「一本釣り」されているという現実も指摘できる。

こうした現実からは、現場体験活動が教育実習の前か後かいずれが効果的かという議論よりも、それぞれにインターンシップの果たす機能が異なっており、教職を目指す学生は自分にあわせて、それを上手く組み合わせることが必要であるといえよう。ここでは言及しないが、教育実習の前後に現場体験を実践する（インターンシップー教育実習ーインターンシップ）学生において、その実践効果が最大となることは自明である。

5-2. どのような学生が学校インターンシップに参加するのか

次に、教員免許取得を希望する学生のなかでも、学校インターンシップに参加する学生にはどのような特徴がみられるのかについて2007年度に京都市内の4年制A大学の学生518名を対象に実施した調査結果から考察してみたい。

表1は中学成績と高校成績を3×3のマトリクスにし、そこに学校インターンシップの参加率の高さをあてはめたものである。学校インターンシップに参加する学生が多いのはどの学力に位置するのかを見た場合、一番左上の「上・上」のセルにいる学生がもっとも現場体験活動に参加していることがわかる。彼らをひとまず①「優等生タイプ」と命名する。その特徴としては、「先生になりたい」という思いが大学入学当初から強く、成績は中学・高校ともに成績は上位であり学校文化との親和性がきわめて強いこと、参加動機としては「今から教師の仕事がどのようなものを学ぶ

表1 中学および高校での成績×インターンシップ参加率

	高校	上	中	下
中学	上	① 74.6% (n = 135)	55.3% (n = 52)	③ 67.7% (n = 42)
	中	53.6% (n = 30)	46.0% (n = 29)	73.3% (n = 11)
	下	② 66.7% (n = 14)	87.5% (n = 7)	46.2% (n = 6)

(資料) 原清治・芦原典子「実践的教員養成の効果に関する実証的研究(Ⅱ)―学校インターンシップと採用試験の結果に注目して―」日本教師教育学会第18回研究大会発表資料, 2008

ため」という意識が強いことである。

次に現場体験への参加率が高いのが、表中の左下にみられるような中学の成績は振るわなかったにもかかわらず、高校で成績が上昇し現場体験活動を行う学生である。彼ら②群を「できない子どもの代弁者タイプ」と名づけた。彼らは中学時代に成績が振るわなかったため、学校の先生とはしばしば対立経験がある。その時の経験からかできない子どもを支援するために現場を志向するようになり、「自分ならできない子どもの気持ちを理解できる」という自負をもっている場合が少なくない。学校現場では、主として不登校児に対するサポートや、特別な支援を必要とする子どもへの対応に係わることが多い。

もうひとつのコーホートが表中の右上であり、自分が教師に向いているのかどうかの自信がない③「不安定タイプ」とでもいうべき群である。このタイプの学生は自分に教員の適性がないと判断した場合、進路変更することも多い。特徴としては、中学校で成績が上位だったにも関わらず、高校での成績が下降移動したため、「自分への自信を取り戻すために活動する」や、「採用試験対策として活動する」と答える学生が多いことがあげられる。

5-3. 学校インターンシップの教員採用試験への波及効果

以上のように、教育実習前後のインターンシップ活動や学生の成績によって彼らの意識は大きく異なることが明らかとなった。そこで、最後にスクールボランティアの活動経験が教員採用試験の可否にどのような影響を与えているのかについて言及したい。

表2 教員採用試験の合否（1：合格，0：不合格）を従属変数とした重回帰分析

変 数	β
教師は高度な専門知識や技術より幅広い教養が必要だ	- 0.049
教師は生徒の手本とならなければならない	- 0.065
教師は子どもの将来に責任をもたなければならない	0.048
教師は人々から尊敬される職業である	0.220 **
教師は教科指導以外の仕事が多すぎると思う	0.174 **
教師になろうという気持ち	0.148
教師になる自信	0.107
理想の教師像	- 0.202 *
教員試験への意気込み	0.153
わかりやすい授業をする教師	- 0.147
子どもの気持ちを理解する教師	0.105
保護者からの信頼をえる教師	- 0.084
学級でリーダーシップをとる教師	- 0.131
生活指導を熱心にする教師	0.075
子どもからの信頼をえる教師	0.128
幅広い知識のある教師	- 0.267 ***
教材研究に熱心な教師	0.252 **
インターンシップ参加期間	0.129

(*** : $p < 0.01$, ** : $p < 0.05$, * : $p < 0.1$)

(資料) 原清治・芦原典子「実践的教員養成の効果に関する実証的研究(Ⅱ) —学校インターンシップと採用試験の結果に注目して—」日本教師教育学会第18回研究大会発表資料2008

表2は教員採用試験の合否を従属変数とした重回帰分析である。

これをみると、教員採用試験に影響をもつ変数として、「教師は人々から尊敬される職業である」(0.220)や「教材研究に熱心な教師」(0.252)に有意な差がみられたが、「インターンシップ参加期間」(0.129)は上述した2つの変数よりも影響力が弱く、必ずしも学校インターンシップ活動をするだけでは教員採用試験の合否に直接的な影響を与えていないことが明らかとなった。したがって、教員採用試験に有利である、といった理由で学校インターンシップ活動をおこなったとしても、その効果はあまり見込めないといえるだろう。しかし、現場体験活動に多く参加した学生ほど教員

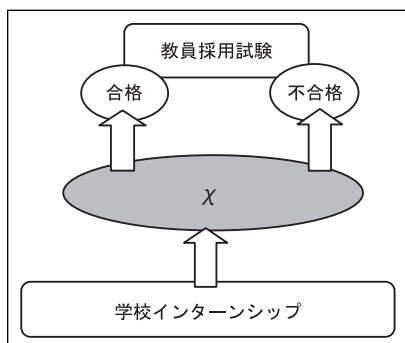


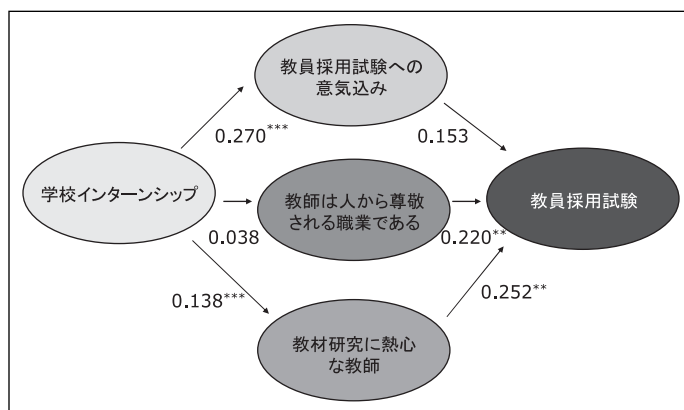
図4 学校インターンシップの効果測定モデル

採用試験に合格しているように実感するのはなぜだろうか。

そこで図4のようなモデルを作成して分析をおこなった。すなわち、学校インターンシップが教員採用試験に直接的な効果をもつのではなく、教員採用試験の合格に影響力をあたえる項目であるブラックボックス（ χ と表記）を明らかにし、 χ に対して学校インターンシップはどのような影響力を与えているのかを明らかにした。図5

はその分析結果を図表化したものである。

矢印についている数字が大きいほど矢印の先にある変数の影響力が大きいといえる。これをみると、学校インターンシップに参加することで、「教員採用試験への意気込み」（0.270）が高まり、「教材研究に熱心な教師」（0.138）を模範とする傾向がみられる。そうした教職に対する意識が教員採用試験に合格する要因（0.153：0.252）となることが明らかとなった。すなわち、単純に学校インターンシップに参加することで教員採用試験に合格するのではなく、学校インターンシップに長く参加すればするほど「何としても教員採用試験に合格したい」という意気込みが上昇し、「教材研究に熱心な先生」を理想の教師だと考えるようになる。これらはいずれも教職へのア



(*** : $p < 0.01$, ** : $p < 0.05$, * : $p < 0.1$)

図5 学校インターンシップの効果測定結果

(資料) 原清治「教育現場で育つ理論知と実践知」

日本教師教育学会第18回研究大会課題研究大会発表資料, 2008

スピレーションやステレオタイプの創造を喚起し、その結果、教員採用試験に合格しているという傾向が明らかとなった。

したがって、単に学校インターンシップをするだけでは教員採用試験の合格には結びついておらず、むしろ学校インターンシップに取り組むことで教員採用試験に対する意気込みや理想の教師に対する具体的な意識が向上し、それが教員採用試験の合格に好影響を与えている。ゆえに、どのような形態のインターンシップをおこなえば自分に必要な資質を磨くことに繋がるのかをきちんと理解することが重要となるのである。

5-4. 現場体験活動の危うさ

インターンシップが教師を目指す学生にとって大きな役割や効果をもたらすことは、前述の調査結果からも明らかである。実際にインターンシップ活動をおこなった学生からは、「子どもたちの成長を確認できる」、「子どもの視点から授業見学ができる」という点において教育実習よりもインターンシップ活動がより効果をもつとの意見が多く聞かれた。

しかし、学校でのインターンシップなどの活動はよいことばかりなのだろうか。よりよい現場体験活動をおこなうためには、デメリットについてもきちんと理解することが必要である。ここでは2点について指摘しておきたい。

まずひとつめに、学生にかかる負担の問題である。大学が授業の一環として実践活動をおこなっている場合を除いて、インターンシップはその活動の多くが学生の授業時間外に行われることとなる。したがって、学生の側からすれば「教育実習が長くなった」という捉え方もある。実際に、あまりに長期に渡って現場体験活動に参加したために、実習前にすでに「燃え尽きて」しまう学生さえも散見されるようになっている。大学の授業やアルバイトなどの時間と、現場体験活動との間にいかにうまく折り合いをつけるのが今後の課題であるといえよう。

2つめに、専門的な知識をもたない学生を現場に関わらせることの危うさがある。冒頭に述べたように、現代の学校はさまざまな子どもに対応しながら日々の教育活動をおこなっている。いじめや不登校に苦しんでいたりと、特別な支援を要する子どもに対して「何をしてはいけないか」や、「どんなことに注意を払わなければならないか」という知識をもたないままに教育現場に入るとは、子どもたちの一生を左右するような取り返しのつかない事態を引き起こす恐れがあることも十分に考慮しなければならない。したがって、子どもたちに対する指導や支援を教える大学での教職専門

が重要な位置を占めることは間違いない。また、どのような基準をもって、学生を現場に送り出すのかという約束づくりも大学に求められているといえよう。

6. まとめにかえて

——よりよいインターンシップ活動をおこなうためには——

最後に、よりよいインターンシップの活用の仕方としては何が考えられるのだろうか。ここで重要になるのは、現場教員や大学教員とのかかわりである。表3は「現場体験活動を円滑にすすめるために必要な援助者」についてたずねた調査の結果である。 β 値が高いものほど現場体験活動をおこなううえで効果があった変数である。データからは、インターンシップを实践するうえで、必要な援助者としてもっとも効果をもつのが「現場教員」(0.37)であることがわかる。現場教員は学生の現場体験活動の際にもっとも身近にいるモデルである。したがって、学生のなかに湧き起こる「なぜ？」や、「どう対応すれば？」という疑問に即時的に対応でき、豊富な現場経験に基づく助言は、学生にとってもっとも有効な示唆となる。また、調査データからは「大学教員」の存在も看過できない。現場での即時的な対応と同時に大学教員のもつ理論とのすり合わせが実践効果を最大にする構造となっているのである。なぜなら、現場実践によって培われた経験（「実践」の知）を、普遍的な理論へと導くことが、次に起こりうる困難な事態への適切な対応（「理論」の知）への自信に繋がるからである。大学で習う理論と実践の統合への仲介者として、大学教員の関わりが必要になると解釈できる。

インターンシップを实践した学生から、「大学で学んだ理論を現場で確認できた」

表3 現場体験活動を円滑にすすめるために必要な援助者

変数	β
友達と相談した	- 0.02
大学教員に相談した	0.08
現場教員に相談した	0.37

($R^2 = 0.540$)

(資料) 原清治「教育現場で育つ理論知と実践知」
日本教師教育学会第18回研究大会課題研究発表資料
2008

という声は大きい。それは学生の内面に活動中に理論と実践の統合が芽生えている証左であろう。なぜなら、大学で学んだ内容を現場で確認することによって、学生は大学での教職専門の理論を実感して理解し、それを実践するためにはどのようなことに注意を払わなければならないか、という具体的な指導方法を考える上でのきっかけとなるからである。したがって、大学—現場—大学といった「スパイラルな学び」を継続することが、インターンシップの効果を最大限に発揮することになるのではないだろうか。これを教育実習前のインターンシップとの関係にあてはめて考えるならば、「大学での基礎的な学び—インターンシップ—大学での確認—教育実習」といった図式がスパイラルな学びの構造となる。すなわち、効果的にインターンシップを活用するならば、ただ単に学校実践にかかわればよいのではなく、そこでの気づきと疑問をもう一度大学での学びに展開したうえで、教育実習に出るくらいの心構えが求められよう。実践的指導力を涵養するために果たすべき大学での学びの意味は決して小さくないのである。

【付記】

本論文は「学校で実践感覚を身につける—教職インターンシップ活用法—」『教職課程 2008 年 11 月号』（協同出版、2008）および「ボランティアの教育的効果を考える」『教員養成セミナー 2009 年 1 月号』（時事通信社、2009）の論考をもとに加筆修正したものである。

参考文献

- 矢島正見・耳塚寛明『変わる若者と職業世界』学文社、2001
- 新堀通也『教育病理への挑戦』教育開発研究所、1996
- 羽賀敏雄・吉崎聡子「教育実習を補完する体験的諸活動を経験した学生の成長」『弘前大学教育学部紀要』第 92 号、2004
- 藤枝静正『教育実習学の基礎理論研究』風間書房、2001
- 日本教師教育学会編『教師をめざす』学文社、2002
- 佐々木正道編著『大学生とボランティアに関する実証的研究』ミネルヴァ書房、2003
- 原 清治「『使い捨てられる若者』の排出過程に関する実証的研究—人的資本から教育資本へ」『佛教大学教育学部学会紀要第 7 号』2008, pp. 59-72
- 原 清治・芦原典子「実践的教員養成のあり方に関する研究Ⅰ」『佛教大学教育学部論集第 16 号』2005, pp. 131-148
- 原 清治・芦原典子「実践的教員養成のあり方に関する研究Ⅱ」『佛教大学教育学部論集第 17 号』2006, pp. 81-98

（はら きよはる 兼担研究員）